

Katzlinger, Elisabeth; Windischbauer, Ursula

Online-Moderation. Tutorielle Betreuung in interregionalen Lerngruppen

Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 325-335. - (Medien in der Wissenschaft; 60)



Quellenangabe/ Reference:

Katzlinger, Elisabeth; Windischbauer, Ursula: Online-Moderation. Tutorielle Betreuung in interregionalen Lerngruppen - In: Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 325-335 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116735 - DOI: 10.25656/01:11673

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116735>

<https://doi.org/10.25656/01:11673>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Köhler, Jörg Neumann (Hrsg.)

Wissensgemeinschaften

Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre



Waxmann 2011
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 60

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2545-3

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2011

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: Lutz Liebert, Medienzentrum TU Dresden

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Thomas Köhler, Jörg Neumann

Integration durch Offenheit.

Wissensgemeinschaften in Forschung und Lehre 11

Organisationsübergreifende Integration digitaler Medien in Lehre (E-Learning), in Forschung und universitärem Bildungsmanagement (E-Science)

Von der Digital Academic Culture zur E-Science

Martin Ebner, Sandra Schön

Mit Vielen offene Bildungsressourcen erstellen:

Neue Wege der Erstellung von Lehrbüchern am Beispiel von L3T..... 21

Jana Riedel, Corinna Jödicke, Romy Wolff, Eric Schoop, Ralph Sonntag

Hochschultyp- und fachübergreifende Kompetenzförderung mit

und für Social Media 36

Isa Jahnke, Sandra Sülzenbrück, Roberto Avanzi, Frank Meyer

zu Heringdorf, Gerald Enzner, Viola Hofmann, Beate Schmuck,

Dorothea Voss-Dahm

Mensch 3.0: Risikokompetenz und Risikowahrnehmung

im Umgang mit neuen Technologien 47

Hochschulentwicklung: Strategie und Organisation von Medien in der Wissenschaft

Martina Reitmaier, Daniel Apollon, Thomas Köhler

Rollen bei der Entwicklung von multimedialen Lernangeboten 59

Thomas Sporer, Astrid Eichert, Julia Brombach, Miriam Apffelstaedt,

Ralph Gnädig, Alexander Starnecker

Service Learning an Hochschulen: das Augsburger Modell..... 70

Technologie und Infrastruktur von E-Learning und E-Science

Jonas Schulte, Reinhard Keil, Andreas Oberhoff

Unterstützung des ko-aktiven Forschungsdiskurses durch

Synergien zwischen E-Learning und E-Science 81

<i>Jonas Schulte, Johann Rybka, Ferdinand Ferber, Reinhard Keil</i> KoForum – Kooperative Forschungsumgebung für die organisationsübergreifende wissenschaftliche Laborarbeit	92
---	----

<i>Ulrike Wilkens</i> Zwischen Kompetenzreflexion und Profilpräsentation: Integration von E-Portfolio-Funktionalität in ILIAS	102
---	-----

Digitale Medien und Bildungsqualität in der schulischen, beruflichen und universitären Bildung

Bildungsqualität

<i>Charlotte Zwiauer, Harald Edlinger, Gisela Kriegler-Kastelic, Brigitte Römmer-Nossek, Arthur Mettinger</i> Strukturierte Qualitätsentwicklung mediengestützter Bachelorstudien an einer Großuniversität	115
--	-----

<i>Sandra Schön, Diana Wieden-Bischof, Wolf Hilzensauer</i> Links-up – Lernen 2.0 für eine inklusive Wissensgesellschaft.....	126
--	-----

<i>Christoph Meier, Tobias Jenert, Taiga Brahm</i> QualiAss – ein Werkzeug zur Prozess- und Qualitätsunterstützung für schriftliche Prüfungen an Hochschulen. Nutzungsszenarien – Spezifikation – Einführung.....	136
--	-----

<i>Sandra Hofhues, Kerstin Mayrberger, Tamara Ranner</i> Lehren und Lernen unter vernetzten Bedingungen gestalten: Qualitäts- oder Komplexitätssteigerung?	146
--	-----

<i>Michael Tesar, Kerstin Stöckelmayr, Stefanie Sieber, Robert Pucher</i> Agilität als Chance zum Qualitätsmanagement in modernen Lehr-Lern-Szenarien	157
---	-----

Didaktische Konzepte

<i>Nicolae Nistor, Doris Lipka-Krischke</i> Eine explorative Studie des Umgangs mit kulturellen Artefakten in musikalischen Wissensgemeinschaften	168
---	-----

<i>Felix Kapp, Hermann Körndle</i> Was lerne ich aus einer Lernaufgabe? a) gar nichts, b) Faktenwissen, c) etwas über meine Lernstrategien, d) Antwort b und c sind richtig.....	178
---	-----

<i>Nicolae Nistor, Monika Schustek</i> Wie gut sind die guten alten FAQs? Voraussetzungen der Wissenskommunikation über mediengestützte kulturelle Artefakte in Wissensgemeinschaften	188
<i>Antje Proske, Gregor Damnik, Hermann Körndle</i> Learners-as-Designers: Wissensräume mit kognitiven Werkzeugen aktiv nutzen und konstruieren	198
<i>Hannah Dürnberger, Bettina Reim, Sandra Hofhues</i> Forschendes Lernen: konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien	209
<i>Albrecht Fortenbacher, Marcel Dux</i> Mahara und Facebook als Instrumente der Portfolioarbeit und des Self-Assessments	220
<i>Ina Rust, Marc Krüger</i> Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre	229
<i>Marc Egloffstein</i> Offenes Peer Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation.....	240
<i>Johannes Zylka, Wolfgang Müller</i> Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen	250
 <i>Forschungs- und Bewertungsmethoden</i>	
<i>Saskia Untiet-Kepp, Thomas Bernhardt</i> soLSo selbstorganisiertes Lernen mit Social Software – Entwicklung und Erprobung eines Fragebogeninventars.....	261
<i>Stephanie Schütze, Roland Streule, Damian Läge</i> Warum klassische Evaluation oftmals nicht ausreicht – eine Studie zur Ermittlung der Bedeutsamkeit Mentaler Modelle als Evaluationsmethode	273
<i>Anja Gebhardt, Tobias Jenert</i> Besseres Feedback, mehr Reflexion? – Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten.....	284

Praxistransfer: Medien aus der Wissenschaft für Schule und Wirtschaft

Petra Bauer

Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer
Kompetenz in der Lehrerbildung 294

Helge Fischer, Nicole Rose, Thomas Köhler

E-Learning in der postgradualen Weiterbildung an
sächsischen Hochschulen 304

Tamara Ranner, Gabi Reinmann

Videoreflexion und Wissenskoooperation in der Fahrlehrerbildung 314

Elisabeth Katzlinger, Ursula Windischbauer

Online-Moderation: Tutorielle Betreuung in
interregionalen Lerngruppen 325

Poster

Nele Heise

„Alles neu macht das Netz?“ – Ethik der Internetforschung.
Eine qualitativ-heuristische Befragungsstudie 339

Gottfried S. Csanyi

Worin besteht mein Lernergebnis?
Learning-outcomes.net hilft weiter 342

Silke Kirberg

Turnen, Schwimmen, Leichtathletik – Einbindung hochqualitativer
audiovisueller Medien in das Kontakt- und Selbststudium
sportpraktischer Veranstaltungen 345

Gergely Rakoczi, Ilona Herbst

Ein Praxisbericht zur Steigerung der Lehrqualität sowie der
studentischen Kollaboration: Ist Webconferencing das richtige Tool? 349

Nicole Sträßling, Tina Ganster, Nicole Krämer, Sophia Grundnig,

Nils Malzahn, H. Ulrich Hoppe

FoodWeb 2.0. Entwicklung, Erprobung und Evaluation von
Web-2.0-Technologien zur Stärkung von Bildung und Innovation 352

Angela Carell, Alexandra Frerichs, Isabel Schaller

Computerunterstütztes kreatives Problemlösen in Gruppen 355

Ferdal Özcelik, Iris Trojahnner

Mobile Learning für Berufskraftfahrer im Fernverkehr 358

Alexander Sperl

Wissensvermittlung in allen drei Phasen der Lehrerbildung.

Das Virtuelle Zentrum für Lehrerbildung (VZL)..... 361

Jonas Liepmann

Wissensgemeinschaften. *iversity* als Beispiel einer

hochschulübergreifenden Wissens-Community – ein Praxisbericht 363

Negla Osman

Situation and variation of ICT use among Khartoum State

Universities' Staff Members 365

Workshops

Nadine Schaarschmidt, Gisela Schubert, Thomas Köhler, Steffen Krause

Identitätsentwicklung und Berufsorientierung.

Möglichkeiten des Einsatzes von Online-Lernangeboten bei

Jugendlichen mit Migrationshintergrund..... 371

Steffen Albrecht, Claudia Fraas, Michael Gerth, Sabrina Herbst,

Nina Kahnwald, Jürgen Kawalek, Thomas Köhler, Christian Pentzold,

Volker Saupe, Jens Schwendel, Annegret Stark, Anja Weller, Tobias Welz

Web 2.0 in der akademischen Praxis.

Herausforderungen und strategische Optionen 375

Nicolae Nistor, Armin Weinberger

Medienbasierte Wissensgemeinschaften.

Akzeptanz der Bildungstechnologien in kulturellem

und interkulturellem Kontext..... 378

Nicolae Nistor

Wissensgemeinschaften: Von pädagogisch-psychologischen

Theorien und Befunden zur mediendidaktischen Praxis..... 379

Andreas Reinhardt, Konrad Osterwalder, Eva Buff-Keller,

Thomas Piendl, Claudia Schlienger, Ute Woschnack

Alles aus einem Guss!

Organisation der Lehrentwicklung im Wandel..... 380

Die Gutachter und Gutachterinnen 383

Programmkomitee 386

Autorinnen und Autoren 387

Online-Moderation: Tutorielle Betreuung in interregionalen Lerngruppen

Zusammenfassung

Betreuung spielt eine zentrale Rolle im E-Learning und stellt eine Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von entsprechenden Angeboten dar. Die Qualifizierung der Online-Tutoren für diese Betreuungsaufgaben steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages. Die angehenden Online-Tutoren erproben ihre Moderationskompetenz in der Praxis durch die Betreuung einer interregionalen Studierendengruppe. In dieser Lerngruppe erarbeiten Studierende der Wirtschaftswissenschaften eine Fallstudie zum Thema E-Business im Rahmen eines Cross-Teaching-Projektes zwischen einer Universität in Österreich und einer Hochschule in Deutschland. Die Lerngruppe wird von angehenden Online-Tutoren betreut und moderiert. Der vorliegende Artikel beleuchtet erste Erfahrungen dieser Tutoren bei der Betreuung und zeigt Probleme, Hemmnisse und fördernde Faktoren für eine gelungene Online-Moderation auf.

1 Online-Moderation

Die Betreuung von Online-Lernenden ist äußerst wichtig für den Erfolg von E-Learning-Angeboten; dies wurde lange Zeit unterschätzt. In der Zwischenzeit ist ein Umdenkprozess eingetreten (vgl. dazu Arnold, 2002, S. 107, Kerres, 2001, S. 310) und Betreuungsleistungen sind integraler Bestandteil in der Konzeption von E-Learning-Angeboten und ein wesentlicher Erfolgsfaktor für deren Gelingen. (vgl. Grünewald, 2010, S. 239). In der Präsenzlehre ist die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden klar geregelt. Bei E-Learning-Angeboten gibt es hingegen eine Vielzahl von Personen, die in unterschiedlichen Rollen am Erfolg des Angebotes beteiligt sind. Für diese Personen finden sich eine Reihe von unterschiedlichen Bezeichnungen, wie: E-Tutor/in, Tele-Tutor/in, Tele-Coach, Tele-Trainer/in, Online-Facilitator, Online-Tutor/in (vgl. Rautenstrauch, 2001, S. 13).

Im universitären Umfeld findet man seit langem Tutoren, meist höhersemestrig Studierende, die die Mittlerrolle zwischen Lehrenden und Studierenden einnehmen. Die Bandbreite der Betreuungsaufgaben ist sehr vielschichtig, wodurch sehr umfangreiche Ansprüche an die Qualifikation der Online-Tutoren gestellt werden. (vgl. Peter, 2007, S. 19). Neben dem Vermitteln von Wissen und

Informationen, der Motivierung der Lernenden sind die Tutoren auch für technische und organisatorische Fragen zuständig (vgl. Keller, 2009, S. 108). Vor allem kooperatives Lernen verlangt von den Online-Moderatoren hohe Kommunikationskompetenz. Sie übernehmen die Rolle eines Moderators bzw. Gruppenleiters. Die Tutorenrolle unterscheidet sich damit stark von der einer klassischen Lehrperson. Der Tutor lehrt nicht, seine Aufgabe ist vielmehr, die Diskussion der Studierenden zu stimulieren, sie in der Systematik der selbstständigen und eigenverantwortlichen Fallbearbeitung zu fordern und zu fördern (vgl. Skelin et al., 2008, S. 453). Die Nutzung von Lernplattformen und die virtuelle Kommunikation sind dafür ihre Werkzeuge und daher Schwerpunkt in der Ausbildung (Otto, 2011, S. 420f).

Der Erwerb der Moderationskompetenz für angehende E-Tutoren steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrages. Die angehenden E-Tutoren absolvieren im Zuge ihrer Ausbildung eine Praxisphase, in der sie eine interregionale Lerngruppe moderierten. Dieser Praxisteil ist Inhalt der vorliegenden Untersuchung.

2 Lernsetting

Die Ausbildung von Online-Tutoren wird im Rahmen des Spezialisierungsfaches E-Learning an der Universität Linz durchgeführt. Die Studierenden werden dadurch befähigt, E-Learning Angebote zu betreuen und zu begleiten. Die Lehrveranstaltung „E-Tutoring“ wird als Intensivierungskurs angeboten, das bedeutet, dass der Anteil an interaktiven Elementen sehr hoch ist. Die Studierenden erwerben in dieser Lehrveranstaltung jene Kompetenzen, die für die Betreuung von Tele-Lernenden benötigt werden. Integraler Bestandteil dieser Lehrveranstaltung ist eine Praxisphase, in der die angehenden Tutoren ihre in der Lehrveranstaltung erworbenen Kompetenzen in einer „Echtsituation“ umsetzen und über die gemachten Erfahrungen reflektieren können. Die angehenden E-Tutoren bekamen die Aufgabe gestellt, eine interregionale Gruppe von Studierenden zu betreuen.

Im Rahmen eines ERASMUS-Lehrenden-Austausches zwischen der Johannes Kepler Universität Linz und der Hochschule Magdeburg-Stendal wurden der Einführungskurs für das Schwerpunkt- bzw. Spezialisierungsfach Business und Internet in Linz mit dem Fach Business und Internet für den Studiengang Betriebswirtschaft in Stendal miteinander verbunden. Im Zuge dieses Cross-Teaching-Projektes erhielten die Studierenden der beiden Lehrveranstaltungen die Aufgabe gemeinsam eine Fallstudie zu einem E-Business-Thema auszuarbeiten, diese in einem Wiki zu dokumentieren, eine Präsentation vorzubereiten und das Ergebnis in Linz bzw. in Stendal zu präsentieren. Die Gruppen setzten sich aus je zwei Linzer und maximal vier Stendaler Studierenden zusam-

men. Diese sechser Lerngruppe wurde dann von einem Linzer Tutor betreut. Auf Grund der unterschiedlichen Studierendenzahlen in den drei Lehrveranstaltungen war die Verteilung innerhalb der Gruppen nicht gleich. Es gab Gruppen nur mit Stendaler Studierenden mit und ohne Tutor und Gruppen mit ein oder zwei Linzer Studierenden mit und ohne Tutor.

Die Aufgabenstellung für die einzelnen Lerngruppen lautete entweder eine der acht vorgegebenen Fallstudien (z.B. aus dem Harvard Business Manager) zu bearbeiten oder einen eigenständigen Business Case zu formulieren. Der Themenbogen der Fallstudien spannte sich vom Gläsernen Kunden über Verhalten nach einem Hackerangriff bis zur Einführung einer elektronischen Rechnung. Die Themenwahl war die erste Gruppenaufgabe.

Die Aufgabenstellung der Online-Tutoren war, die Organisation der Lerngruppe zu steuern und zu moderieren. Die inhaltliche Hilfestellung stand nicht im Vordergrund und konnte von den angehenden Tutoren auch nur teilweise geleistet werden (die Tutoren kommen aus anderen Fachbereichen). Damit Online-Tutoren ihren vielfältigen Aufgaben gerecht werden können, steht die Entwicklung von Moderationskompetenz im Mittelpunkt der Ausbildung. Neben dem Wissen über die Methoden und Werkzeuge der Moderation, ist die praktische Anwendung ein essentieller Teil der Ausbildung. Die Moderation ist eine Methode zur Steuerung der Kommunikation innerhalb von Gruppen, die auch für Lerngruppen angewendet werden kann. Moderationsmethoden lassen sich auch für die technisch unterstützte synchrone und asynchrone Kommunikation anwenden.

Als Einstieg in die Moderationstechnik wurde das Modell von Gilly Salmon (2004) gewählt. Dieses Modell ist ein weit verbreitetes fünfstufiges Modell, mit dessen Hilfe das Lernen und Arbeiten von virtuellen Gruppen geplant und strukturiert werden kann. Jede der fünf Stufen verlangt vom Lernenden und vom Online-Tutor spezifische Fähigkeiten. In jeder Phase haben die Lernenden unterschiedliche Bedürfnisse und nehmen andere Aktivitäten in Angriff, dadurch sind unterschiedliche pädagogische und mediendidaktische Interventionen sowie technischer Support nötig. Die Mitglieder einer Lerngruppe durchlaufen die fünf Stufen nicht in jedem Fall gleichzeitig, sie können auch unterschiedlich lang auf einer Stufe verweilen:

- **Zugang und Motivation:** In der Einstiegs- und Orientierungsphase werden die grundlegenden Voraussetzungen für das Gelingen einer E-Learning-Aktivität gelegt. In dieser Phase ist es wichtig, den Lernenden einen schnellen und problemlosen Zugang zum System zu ermöglichen.
- **Online-Sozialisation:** Dabei wird die Online-Identität ausgebildet. Daher müssen alle Gruppenmitglieder in die Diskussion miteinbezogen werden.
- **Informationsaustausch:** Auf dieser Stufe werden Informationen ausgetauscht und kooperative Aufgaben gelöst.

- Wissenskonstruktion: Die Lernenden gelangen von einem reinen Informationsaustausch zur gemeinsamen Konstruktion von Wissen.
- Entwicklung: Auf dieser Stufe übernehmen die Lernenden die Verantwortung über ihren Lernprozess, die Lehrenden müssen Aufgaben kreieren, die zum selbstgesteuerten Lernen anregen.

Ein weiterer Ausbildungsschwerpunkt im Rahmen der Lehrveranstaltung E-Tutoring ist die Vermittlung von Medienkompetenz. Vor allem synchrone Kommunikationsmittel, wie Chat oder Internet- Videokonferenz, die eine Gruppenkommunikation ermöglichen, und asynchrone Kommunikationsformen – beispielsweise E-Mail zur interpersonalen Kommunikation – (vgl. dazu Döring, 2003) stehen im Mittelpunkt. Die Arbeit mit der Lernplattform Moodle, die in beiden beteiligten Einrichtungen verwendet wird, ist ebenfalls Thema der Lehrveranstaltung.

3 Forschungsdesign

Um der Leitfrage „Wie wirkt sich die tutorielle Unterstützung von interregionalen Lerngruppen auf den Erfolg der Gruppenarbeit aus?“ nachzugehen, wurden folgende Forschungsfragen abgeleitet:

- In welchen Gruppenphasen ist die tutorielle Unterstützung besonders zielführend?
- Mit welchen Kommunikationsmedien kann eine interregionale Lerngruppe effizient kommunizieren?
- Welche Kompetenzen brauchen Online-Tutoren um eine Lerngruppe effizient zu unterstützen?
- Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Lernkulturen der involvierten Bildungsinstitutionen auf den Erfolg der Lerngruppe?

Das Ziel der Untersuchung ist somit den Ablauf der Gruppenmoderation systematisch zu beleuchten und aus den Ergebnissen Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung E-Tutoring zu geben.

Dem Forschungsdesign liegt der Ansatz der Evaluationsforschung zu Grunde. Rossi & Freeman (1993, S. 5) beschreiben Evaluationsforschung als systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden um Konzeption, Design, Umsetzung und Nutzen von sozialen Interventionsprogrammen zu überprüfen. Als Forschungsmethoden wurden sowohl ein qualitativer als auch quantitativer Ansatz gewählt.

Nach Abschluss der Online-Moderation bearbeiteten 13 Online-Tutoren einen standardisierten Fragebogen in der Lernplattform. Für die Reflexion des Lernerfolges in der Lehrveranstaltung erstellten die Tutoren einen Abschlussbericht mit Hilfe von acht Leitfragen. Als erstes wurde der Ablauf der

Moderation an Hand der fünf Stufen von Salmon und der in den einzelnen Phasen verwendeten Kommunikationsmittel und Medien dokumentiert. Der zweite Teil befasste sich mit der persönlichen Reflexion im Hinblick auf die Rolle als Moderator der Gruppenarbeit und den Erfahrungen als Online Tutor. Weiters wurde noch das Lehrveranstaltungsdesign und der Lernerfolg bewertet.

Linzer Studierende absolvierten den Kurs „Business und Internet: Einführung“ als Einstiegslehrveranstaltung im Schwerpunkt-/Spezialisierungsfach „Business und Internet“ im zweiten Studienabschnitt in verschiedenen Diplomstudienrichtungen wie Wirtschaftswissenschaften oder Wirtschaftspädagogik oder im Bachelorstudium Wirtschaftswissenschaften. Studierende der Hochschule Magdeburg belegten diesen Kurs aus dem Fachbereich Wirtschaftsinformatik im Bachelorstudium Betriebswirtschaftslehre. Die beiden Lehrveranstaltungen wurden als Cross-Teaching-Kurs konzipiert, bei denen ein Lehrenden – Austausch stattfand. Für die interregionale Bearbeitung der Fallstudie wurde ein gemeinsamer Moodle-Kurs eingerichtet, zu dem auch die Online-Tutoren Zugang hatten. Die Studierenden verwendeten folgende Moodle Tools, um zu kommunizieren und zu lernen: die Gruppeneinteilung erfolgte über eine Moodle-Abstimmung, für die Kommunikation innerhalb der Lerngruppe wurde ein Gruppenforum eingerichtet, zur synchronen Kommunikation wurde der Moodle Chat verwendet. Die Fallstudie wurde als Wiki ausgearbeitet, in dem auch die Präsentationsfolien eingearbeitet wurde. Der Wiki wurde als Gruppen-Wiki angelegt und nach der Präsentation allen Studierenden zugänglich gemacht.

Die Online-Tutoren, die diese Moderation ebenfalls im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchführten, sind Studierende des Intensivierungskurses „E-Tutoring“ im Spezialisierungsfach „E-Learning“ im Studienplan Wirtschaftswissenschaften und belegten diesen Kurs gegen Ende ihres Studiums. Während es sich bei den beiden Kursen für die Studierenden der JKU Linz um eine Lehrveranstaltung in der selbst gewählten Spezialisierung handelte, stellte die Lehrveranstaltung für Studierende der Hochschule Magdeburg eine Pflichtlehrveranstaltung im Grundstudium dar.

4 Ergebnisse

An der Umfrage nahmen 13 (9 männliche und 4 weibliche) Studierende teil, im Alter von 22 bis 33 Jahren. 92% davon studieren Wirtschaftswissenschaften, ein Student Informatik. Das Internet wird von allen Studierenden für Informationssuche, Surfen, E-Mail-Verkehr und für passive Nutzung (Lesen) von Web 2.0 Inhalten verwendet. Im Rahmen der Online Moderation der Gruppenarbeiten verwendeten 77% E-Mail als Kommunikationsmittel, 69% der Studierenden Chats, ebenfalls 69% der Studierenden ein Forum und 62% den

Wiki. Nur acht Prozent benützten das Telefon für die Moderation und jeweils 31 % Adobe Connect und Face-to-Face-Kommunikation.

Bei der verwendeten Lernplattform Moodle erhielten die Ladezeiten (1,7 auf einer fünfstufigen Likert-Skala) und das Zurechtfinden auf der Lernplattform (1,8) die größte Zustimmung, weniger zufrieden waren die Studierenden mit dem Moodle Chat (Durchschnitt 3,2), dem Moodle Wiki und dem Moodle Gruppenforum (jeweils 2,5).

Die Zusammenarbeit in der Gruppe in Bezug auf die eigene Motivation, auf das Kennenlernen von neuen Leuten und im Hinblick auf praktische Inhalte wurde überwiegend positiv eingeschätzt. Die Moderation der Gruppenarbeit wurde eher als positive Herausforderung und als persönliche Bereicherung angesehen. Die fünf Stufen von Gilly Salmon wurden als Erleichterung (Hilfestellung) erlebt. Weniger positiv (3,3) bewerteten Studierende die Zusammenarbeit in der Gruppe im Hinblick auf den zusätzlichen Aufwand, die Lernunterstützung und den Wissenserwerb.

Die Auswertung der Abschlussberichte ergab Folgendes im Hinblick auf die verwendeten Kommunikationsmittel, die unterschiedlichen Moderationsphasen und die hemmenden sowie fördernden Faktoren bei der Betreuung der Online Kommunikation:

4.1 Verwendete Kommunikationsmittel

Die Studierenden der Online Tutorien verwendeten einerseits asynchrone Kommunikationsmittel, andererseits synchrone Verständigungstools. Der zeit-versetzte Kontakt zwischen den Studierenden wurde beispielsweise durch die Foren (Gruppenforum und allgemeines Forum), welche auf der Lernplattform Moodle verfügbar war, hergestellt. Des Weiteren wurden von Seiten der Online-Tutoren auf E-Mailverkehr zu den Studierenden zurückgegriffen. Zur Kommunikation und zum Wissenstransfer wurde außerdem ein Wiki mit den gemeinsam erarbeitenden Inhalten der Gruppe erstellt. Andererseits wurden synchrone Kommunikationsinstrumente wie Chat (Moodle, Skype ...) und Videokonferenztools (beispielsweise Adobe Connect oder Teamspeak 3) verwendet. Studierende, die Videokonferenztools einsetzen, bereiteten dazu auch PowerPoint Präsentationen vor.

Die Online-Tutoren berichten vereinzelt, dass sie auf E-Mail zurückgreifen mussten, um die anfänglichen Hemmungen der Studierenden, öffentlich im Forum zu posten, zu überwinden; ein Großteil setzte außerdem E-Mails ein, um die Studierenden zur Teilnahme im Forum anzuregen, da Studierende – insbesondere zu Beginn – auf die Einträge im Forum nicht reagierten.

Videokonferenzsysteme wurden verwendet, um zu gewährleisten, dass sich alle Beteiligten sehen beziehungsweise hören konnten, um so das „Socialising“ voranzutreiben und eine persönliche Beziehung insbesondere zu den Kollegen aus dem jeweils anderen Standort herstellen zu können.

4.2 Phasen der tutoriellen Unterstützung

Grundsätzlich bemerkten fast alle Online-Tutoren, dass ihre Unterstützung bei organisatorischen Fragen und bei der Motivation der Teilnehmer nötig und grundsätzlich viel Betreuungsarbeit zu leisten war, um eine Diskussion in Gang zu halten. Ein Studierender bemerkte dazu, dass die Betreuung ein sehr aufwändiger Prozess war, *„da man ständig online mehrere Medien kontrollieren und warten muss, ... jedoch ein sehr lehrreicher Prozess.“* Insbesondere die Schwierigkeit beziehungsweise der Aufwand, die Studierenden dazu zu motivieren, im Forum Beiträge zu posten, wurde von einem Großteil der Online-Tutoren erwähnt. Bemerkte wurde auch, dass das Ausprobieren in der Praxis eine wichtige Funktion im Lernprozess spielt, da die theoretische Abhandlung alleine nicht den nötigen Lerneffekt bietet. Durch das selbständige Übernehmen einer Moderation wird die Moderationskompetenz erstmalig entwickelt.

Auffallend war dabei auch, dass bei fast allen „gemischten“ Gruppen, in denen jeweils Linzer und Magdeburger Studierende beteiligt waren, die Tutoren anmerkten, dass sich die Linzer Studierenden aktiver beteiligten (sei es durch ein entweder schnelleres oder häufigeres Posten im Forum, der Teilnahme im Chat oder an der Videokonferenz). Ein Tutor führte dies darauf zurück, dass es sich bei den Studierenden aus Magdeburg um einen „Pflichtschein“, bei den Linzern hingegen um ein selbst gewähltes Spezialisierungsfach handelt. Die Gründe dafür wurden im Rahmen dieser Untersuchung nicht erforscht.

Die Tutoren bemerkten unisono, dass eine Unterstützung der Lerngruppe in den ersten Phasen der Gruppenbildung (nach Gilly Salmon) sehr wichtig ist und danach – besonders bei der Wissenskonstruktion und der Selbstorganisation – ein Rückzug erfolgen kann. Alle Tutoren bis auf einen wählten eine „Willkommens-/Begrüßungsbotschaft in Form eines Forumsbeitrages und/oder einer entsprechenden E-Mail. Der Tutor, der auf dies verzichtet hatte, bemerkte rasch, dass sich niemand an der Forumsdiskussion beteiligte und er keine Rückmeldung erhielt; er führte dies im Nachhinein auf die fehlende Motivation und die nicht durchgeführte Online Sozialisation zurück.

Die Tutoren setzten zur Förderung der Diskussion hauptsächlich Fragestellungen ein und fassten oftmals die Ergebnisse des Chats, der Videokonferenz oder der Forenbeiträge zusammen und posteten sie wiederum im Forum. Außerdem klärten sie organisatorische Fragen und halfen bei der Themenwahl beispiels-

weise durch den Vorschlag zur mehrheitlichen Abstimmung über das Thema. Eine Studierende bemerkte, dass ihre Aufgabe anfangs vor allem darin bestand, *„unterstützend einzugreifen, indem ich auftretenden Fragen beantwortete, Feedback und Anregungen zum Thema gab ... Gegen Ende dieser Phase musste ich noch einmal alle motivieren und antreiben, damit sie ihre Teile noch rechtzeitig abgeben.“*

4.3 Fördernde Faktoren

Hier wurde erforscht, welche Faktoren halfen, die Gruppenarbeit zu moderieren und welche Online – Kommunikationsmittel jeweils wie verwendet wurden:

Die Tutoren bemerkten sehr rasch, dass die Anfangsphase sehr viel zum Gelingen der Diskussion beigetragen hat und der Moderator bereits anfangs beispielsweise mit Hilfe von Fragen die Diskussion starten konnte. So schilderte ein Studierender dazu: *„In den ... Foren ... war es mir noch nicht bewusst, wie entscheidend die Anfangsphase für die weitere Entwicklung bei der Verwendung des Forums ist. Ich dachte mir, dass das Forum von selbst in Gang kommt ...“*

Die Tutoren wählten dazu Vorstellungsrunden, Einleitungs postings oder persönliche E-Mails. Tutoren und Studierende mussten zum Beispiel ein Foto in Moodle hochladen und sich selbst kurz vorstellen. Als diskussionsfördernd wirkten sich motivierende Bemerkungen der Tutoren und Fragen bzw. Feedback zum jeweiligen Thema aus. Im Chat oder der Videokonferenz bewirkte die persönliche Ansprache von Teilnehmern, die sich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht an der Diskussion beteiligt hatten, die Einbeziehung in das Gespräch. Als fördernd wurde im Hinblick auf die Kommunikation im Chat die zeitgleiche Verständigung zum Beispiel in Form von Feedback genannt. Außerdem verwiesen Tutoren darauf, dass im Chat rasch Probleme zur Themenfindung ausdiskutiert wurden und sich jeder direkt zu Wort melden konnte. Das Forum wurde insbesondere zur Vorstellungsrunde, für Zusammenfassungen und zur orts- und zeitunabhängigen Kommunikation gewählt, wenn die Terminfindung für Chatsessions oder Videokonferenz Probleme bereitete. In Bezug auf die Videokonferenz wurde positiv vermerkt, dass die Sozialisierung durch das Bild und die Stimme des Gegenübers erleichtert wurde und die Diskussion schneller als im Chat durchgeführt werden konnte.

4.4 Hemmende Faktoren

Ganz am Anfang bestand teilweise die Hemmung der Studierenden, öffentlich im Forum Fragen zu formulieren; die Forendiskussion kam unter anderem dadurch nur schwer oder gar nicht in Gang. Tutoren bemerkten allerdings, dass

sie, angeregt durch das Stufenmodell von Salmon, durch bestimmte Maßnahmen (Motivation, direktes Ansprechen, Fragestellungen) eine erhebliche Verbesserung erzielten.

Eine Tutorin, deren Muttersprache nicht Deutsch war, berichtete, dass sich ihre zu betreuende Gruppe aufgrund von Sprachbarrieren bald verselbständigte, sich selbst organisierte und sie ihre Aufgabe als Moderatorin dementsprechend nicht erfüllen konnte. In einer anderen Gruppe lernten zwei chinesische Studierende erst seit zwei Jahren Deutsch, was ebenfalls zu einigen Sprachverständigungsschwierigkeiten führte, allerdings nur innerhalb der Studierendengruppe, da die Tutorin sowohl Deutsch als auch Chinesisch beherrschte und daher auch als Übersetzerin fungierte. Ein Großteil der Tutoren mit gemischten Gruppen berichteten zudem davon, dass es schwieriger war, deutsche Kollegen dazu zu motivieren, an dem Kurs teilzunehmen, was auch wieder zur Frustration der Kollegen führte.

Technische Probleme bei der Verwendung von Videokonferenztools, wie zum Beispiel schlechte Internetverbindung oder Tonprobleme (Echo) hemmten ebenfalls die Kommunikation zwischen den Teilnehmern, weshalb manche Videokonferenztreffen dann als reiner Textchat abgehalten wurden. Auch die – trotz Hinweis – nicht vorhandene technische Ausstattung (fehlende Mikrophone/Headsets) behinderte den Diskussionsverlauf und die Kollaboration. Selbst bei der Verwendung des Moodlechats traten beim Einsatz des Browsers Google Chrome Probleme auf.

5 Fazit

Insbesondere in den drei ersten Phasen der Gruppenentwicklung erscheint die tutorielle Unterstützung besonders zielführend. In der vorliegenden Studie fiel auf, dass alle Studierenden gerade in diesen drei Phasen besonders viel Betreuungsaufwand zu leisten hatten und sich danach aus dem Gruppenprozess zurückzogen und nur mehr beobachteten oder eingriffen, falls Probleme auftauchten. Für die Betreuung in diesen Phasen ist eine hohe Moderationskompetenz der Tutoren von Nöten. Entsprechende Fähigkeiten können durch theoretischen Input und daran anschließende praktische Übungen erworben werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigten sehr deutlich, dass vorzugsweise E-Mail als Kommunikationsmedium eingesetzt wurde, um die interregionale Lerngruppe zur Kommunikation zu bewegen und ein Diskussion/ein Gespräch in Gang zu setzen. Die meisten Rückmeldungen erhielten die Tutoren auf persönliche Mails, denn darauf reagierten die Studierenden idR, nicht so hingegen auf anfängliche Einträge (Aufforderungen) im Forum. Bei der effizienten Kommunikation in

interregionalen Gruppen kommt es unter anderem auch darauf an, ob die technische Ausstattung und die Vertrautheit mit dem jeweiligen Medium gegeben sind. So verhinderten technische Probleme oder das Nicht-vorhanden-Sein von Headsets und Webcams den Einsatz von Webkonferenztools und Tutoren griffen wiederum auf Chat oder Forum zurück. Gerade der Praxisbezug, die Umsetzung des theoretisch erworbenen Wissens im Rahmen der Online Moderation einer Lerngruppe, wurde von den Tutoren als besonders wertvoll empfunden. In den persönlichen Kommentaren gab es immer wieder Hinweise auf unterschiedliche Lernkulturen in den beiden Institutionen. In wie weit es sich hier um regional unterschiedliche Lernkulturen handelt oder dies durch die Lage der Lehrveranstaltung im Curriculum erklärbar ist, kann aus den vorliegenden Daten schwer interpretiert werden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Online-Tutoren einen sehr positiven Einfluss auf den Verlauf in den interregionalen Lerngruppen hatten. Für die angehenden Online-Tutoren (und nicht nur für diese) war die Zusammenarbeit in der interregionalen Lerngruppe eine sehr zeitintensive und persönlich fordernde Lernerfahrung.

Literatur

- Arnold, P. (2002). „Von alten Hasen Lernen“ und „den Nebel verschwinden lassen“ – selbst organisierte Unterstützung im Fernstudium durch Online-Kommunikation. In: U. Bernath (Hrsg.), *Online Tutorien* (S. 107-118). Oldenburg: BIS.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grünewald, A. (2010). Entwicklung berufsbezogener mediendidaktischer Kompetenzen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 229-240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, K. (2009). *Netzbasiertes Lehren und Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Fallstudie am Beispiel Telekom*. Wiesbaden: Gabler.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und Telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Otto, M. (2011). Train the Teacher. In T. Meyer, W.T. Tan, C. Schwalbe & R. Appelt (Hrsg.), *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (S. 416-425). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peter, I. (2007). *Erfolgsfaktoren und -hemmnisse beim Tele-Tutoring. Eine Analyse virtueller Betreuung von Lernenden im Kontext hybrider Lehr-Lern-Arrangements*. München: Herbert Utz.
- Rautenstrauch, Ch. (2001). *Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: a systematic approach* (5th ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publications.

- Salmon, G. (2004). *E-tivities. Der Schlüssel zum aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli.
- Skelin, S., Schlueter, B., Rolle, D. & Gaedicke, G. (2008). Problemorientiertes Lernen. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 5, 452-457.